

Pratiques de masculinité à l'école québécoise

*Pierrette Bouchard
Jean-Claude St-Amant
Claudette Gagnon*

À partir de données et de témoignages recueillis lors de quatre enquêtes faites récemment dans des écoles primaires et secondaires québécoises, l'article propose une analyse de certaines pratiques de masculinité chez les garçons. Il aborde les thèmes de la distanciation scolaire, des interactions avec les filles, de la différenciation entre les sexes et de la division des territoires en milieu scolaire pour montrer comment le processus de construction des identités sociosexuelles diminue le rendement scolaire de certains garçons et contribue à expliquer en partie les écarts de réussite entre les garçons et les filles.

We offer an analysis of certain masculinity practices among boys, based on interviews and data collected in four recent studies carried out in Quebec primary and secondary schools. The analysis deals with school alienation, interactions with girls, differentiation between the sexes, and the division of school territory, showing how the process of constructing a sociosexual identity lowers some boys' school performance levels and partly explains the differences in boys' and girls' success rates.

La conjugaison de nouvelles préoccupations sociales sur la masculinité et de l'intérêt scientifique pour les causes des difficultés scolaires plus grandes des garçons pose un défi en éducation. Comment comprendre que les garçons redoublent plus que leurs consœurs, qu'ils abandonnent en plus grand nombre au secondaire, enfin qu'ils soient maintenant moins nombreux à se diriger vers l'université?

Cette question a guidé les travaux de recherche de notre équipe depuis maintenant une décennie. Cet article effectue un retour sur la large documentation accumulée au cours de ces années, au primaire et au secondaire, et en propose une lecture diachronique, axée plus spécifiquement sur les pratiques des garçons. L'analyse permet non seulement d'identifier ce que les garçons conçoivent comme étant des attributs masculins, mais surtout d'établir les liens entre ces derniers et la performance moindre de certains d'entre eux à l'école. Nous entendons montrer que certaines conceptions de l'identité masculine qu'entretiennent les garçons les amènent à minimiser leur implication à l'école. La compétition scolaire devient ainsi un

enjeu central dans la construction identitaire des jeunes garçons, dans la mesure où certains risquent d'abandonner ce terrain pour s'affirmer autrement.

La première partie propose quelques précisions conceptuelles, suivies de renseignements sur la méthode. Nous aborderons ensuite quatre thèmes particuliers sur lesquels les répondants ont élaboré, soit la distanciation scolaire, les interactions avec les filles, la différenciation entre les sexes et enfin, la division des territoires en milieu scolaire. Chacun de ces thèmes ajoute un éclairage particulier sur certaines pratiques de masculinité à l'école primaire et secondaire québécoise.

CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODE

Au Québec, en 1996–1997, 38,7 % des garçons et 27,1 % des filles n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires au secteur des jeunes (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, p. 59). Par ailleurs, les travaux de recherche issus du courant théorique de la reproduction sociale ont montré que les jeunes, filles et garçons issus de milieux socioéconomiques faibles, sont davantage susceptibles de connaître des difficultés à l'école et de quitter prématurément le réseau. Si les données de Statistique Canada (1993) révèlent qu'ils et elles sont deux fois plus nombreux que les autres à abandonner l'école, une analyse plus fine du phénomène nous apprend que ce facteur joue aussi sur les résultats scolaires, plus fortement chez les garçons que chez leurs consoeurs, mais que cet effet est variable à la fois suivant le sexe et les matières scolaires (Bouchard et St-Amant, 1996, p. 34–35).

Mais d'abord, et aussi simpliste que puisse paraître l'interrogation, que désigne-t-on quand on parle de masculinité? Nous retenons comme point de départ la définition que propose Connell (1995), soit un composite de trois éléments : la place occupée dans les rapports sociaux de sexe,¹ les pratiques par lesquelles les hommes et les femmes établissent ces rapports, enfin les effets de ces pratiques sur les expériences corporelles, la personnalité et la culture (p. 71).² L'accent est mis sur la place occupée dans les rapports entre les hommes et les femmes — comme rapports de pouvoir — plutôt que sur la masculinité conçue comme une essence ou une norme. Ainsi, le « *gender* » est compris comme une catégorie socialement construite, issue de pratiques inégalitaires, dont les manifestations concrètes se saisissent dans des interactions qui font système. L'approche amène à concevoir une pluralité de masculinités.

La production et la reproduction des pratiques de masculinité renvoient aux concepts d'action et de socialisation, soit le processus d'acquisition d'une identité sociale inscrite dans un ordre social contraignant : les

rapports sociaux. La socialisation comporte sans équivoque une dimension scolaire que l'on retrouve dans les interactions avec le personnel de l'école mais aussi avec les pairs. Dans cette dynamique, nous allons voir que les pratiques de masculinité d'un certain nombre d'étudiants, le plus souvent issus de milieux socioéconomiques faibles, les amènent à se distancier de l'école et de ses exigences.

Les renseignements qui servent de sources empiriques à cet article sont tirés de quatre recherches récentes faites auprès d'étudiants et d'étudiantes du Québec. Les deux premières recherches sont qualitatives; elles ont été faites par entrevues et ont rejoint une population du deuxième cycle du primaire (Bouchard et al., 2000; Gagnon, 1999). La troisième recherche a été conduite à partir d'une méthode quantitative et au moyen d'un questionnaire (Bouchard et St-Amant, 1996). Pour la quatrième recherche, nous avons adopté la méthode d'entrevue de groupe (*focus group*) (Bouchard, St-Amant, Bouchard et Tondreau, 1997). Les deux dernières enquêtes touchent la troisième année du secondaire. Nous avons réuni pour fins d'analyse les témoignages ou les prises de position de l'ensemble des garçons par rapport à des mêmes thèmes. Les canevas d'entrevue comportaient certaines questions identiques, peu importe l'âge, le milieu socioéconomique ou la situation scolaire (performant ou en difficulté) des répondants. Il nous est donc possible de comparer sur divers points des groupes de garçons âgés de 11 ou 12 ans avec d'autres âgés de 15 ans et de vérifier certaines continuités ou certaines discontinuités dans les attributs associés à la masculinité. Celles-ci nous intéressent dans la mesure où elles renseignent sur des pratiques, notamment les diverses manifestations de compétition à l'école entre garçons et filles.

LA DISTANCIATION SCOLAIRE

La perception négative de l'école, le désinvestissement ainsi que la culture du jeu constituent autant de repères de la distanciation scolaire présente à divers degrés chez les jeunes garçons québécois.

Une perception négative de l'école

Bien que la plupart des garçons du primaire et du secondaire conviennent que l'école est un lieu pour apprendre, la majorité d'entre eux ne la fréquenterait pas si elle devenait optionnelle. Les autres invoquent des motivations extrinsèques, telles la nécessité d'obtenir un diplôme pour se tailler un avenir, le besoin de voir les amis et, dans une moindre mesure, l'insistance de la mère. Le témoignage suivant d'un garçon du primaire illustre la contrainte qu'il vit : « [Si l'école était optionnelle, ce] ne serait pas moi qui déciderais [d'y aller], ce serait ma mère et elle m'obligerait à venir.

Si c'était juste moi, je ne viendrais pas » (PRF³) (Bouchard et al., 2000, p. 81). Gagnon (1999) a rencontré le même genre de perception dans les discussions entre garçons : « Oui, on se parle de l'école entre gars. On se dit que c'est plate » (PDA) (p. 25).

Au secondaire, ni le milieu d'origine ni les résultats scolaires n'amènent à faire de distinction entre les groupes de garçons et la perception négative de l'école reste prédominante (Bouchard et al., 1997). Au-delà du discours social sur la nécessité du diplôme, l'école est vécue comme une contrainte imposée de l'extérieur et aucun indice de motivation intrinsèque — aimer l'école pour elle-même — ne transparait. Seuls échappent à cette constante un nombre restreint de garçons parmi ceux qui combinent à la fois résultats scolaires élevés et origine sociale aisée (Bouchard et al., 1997, p. 108–113).

La loi du moindre effort

L'enquête de Gagnon (1999) au primaire montre que plusieurs garçons se rebiffent devant les efforts demandés : « L'école, moi je n'aime pas tellement ça à cause de mon professeur et du travail. Je trouve qu'elle donne trop de travail » (PDA) (p. 19). Une telle attitude est particulièrement manifeste chez ceux qui connaissent des difficultés scolaires (Bouchard et al., 2000, p. 86). La majorité d'entre eux souhaiterait moins de travaux en classe, et surtout, moins de devoirs à la maison. Ils apprécieraient moins d'heures de cours par jour, de même que moins de jours de classe dans l'année. Bref, une « école à temps partiel » : « Une école idéale, ce serait celle où on nous laisserait faire tout ce qu'on veut. On n'aurait pas de devoir . . . Ce ne serait pas long, environ quinze minutes. Je voudrais aussi qu'il y ait plus de temps de récréation » (PMA) (Gagnon, 1999, p. 99).

Dans ce contexte, le travail scolaire est vu comme un fardeau, ce dont même les garçons performants rendent compte. Le moindre effort et la distanciation scolaire qu'elle implique se traduisent par du désinvestissement, tant à la maison qu'à l'école. Des parents du primaire confirment la désinvolture de leurs garçons et la nécessité pour eux d'intervenir constamment (Bouchard et al., 2000, p. 136; Gagnon, 1999, p. 114).

Au secondaire, les jeunes manifestent aussi cette attitude à la maison. Dans les familles biparentales, par exemple, près de la moitié des garçons (46 %) déclarent avoir consacré moins d'une heure à leurs travaux scolaires à la maison dans la semaine précédant l'enquête (contre 34 % des filles) (Bouchard et St-Amant, 1997, p. 1). Certaines matières ont leur préférence parce qu'elles exigent moins d'effort. Un garçon justifie son goût pour les arts plastiques par le laisser-faire de son professeur : « [nom du professeur], tu y dis que ça te tente pas de le faire, il dit : "c'est beau, reste assis." C'est vrai pareil, il est smatte au boutte » (SDF) (Bouchard et al., 1997, p. 45). Le

critère du moindre effort sert donc à situer les jugements portés sur le personnel enseignant. Certains garçons ne tiennent pas en très haute estime celui qui est exigeant et, à l'inverse, préfèrent celui qui est laxiste (Bouchard et St-Amant, 1997; Gagnon, 1999, p. 31–37). La vision négative de l'école et la soumission à la loi du moindre effort comportent leur envers qui, bien que se présentant sur un mode positif — ce qu'ils aiment — n'en constitue pas moins un indice de distanciation scolaire : la culture du jeu.

La culture du jeu

Les garçons de tous les groupes du secondaire (Bouchard et al., 1997) mentionnent leur engouement pour les sports, l'éducation physique ou, dans certains cas, les arts plastiques. L'attrance pour les diverses activités ludiques est confirmée également par les jeunes du primaire. Quand la chercheuse interroge les garçons sur leurs sujets de conversation, les propos recueillis renvoient à la primauté de la culture du jeu à l'école : « C'est surtout les sports. L'école, c'est bien rare » (PMF) (Gagnon, 1999, p. 25).

Les résultats de l'enquête par questionnaire vont dans le même sens de deux façons. D'abord, devant l'assertion selon laquelle « le sport est l'activité qui m'intéresse le plus à l'école », les garçons, et plus particulièrement ceux des milieux familiaux faiblement scolarisés, ont signifié leur accord à hauteur de 69 % (contre 45 % pour les filles) (Bouchard et St-Amant, 1996, p. 176). De même, en ce qui a trait à leurs loisirs, 85 % d'entre eux déclarent préférer le sport à la lecture et 75 % les jeux vidéo à l'écriture (Bouchard et St-Amant, 1996, p. 178–179).

Dans certains cas, l'indiscipline constitue aussi une forme de jeu. Ainsi, ce garçon qui « aime » le cours de français parce qu'il s'en fait expulser : « le français, c'est le “fun” parce qu'on fait “tripper” le prof. Quand il te sort du cours, il ne te dit pas d'aller à l'administration. Ça fait qu'on se promène dans l'école » (SDF) (Bouchard et al., 1997, p. 45). Pourquoi une telle pratique? Il faut savoir que 56 % des garçons du secondaire (contre 21 % des filles pour l'énoncé équivalent) s'accordent à dire que « pour un garçon, faire le clown est une façon de s'affirmer face aux professeurs » (Bouchard et St-Amant, 1996, p. 215).

Bref, nous pouvons repérer le processus de distanciation scolaire dans le rapport de certains garçons à l'école. Il se manifeste par une représentation négative de l'école et l'intention répétée de faire le moins possible d'efforts au profit d'une culture dominante du jeu. L'hédonisme de ces garçons se traduit par un désinvestissement scolaire progressif à la maison comme à l'école. Ce phénomène ne varie que très peu selon les résultats scolaires ou les milieux socioéconomiques. Il ne présente pas de rupture

entre le primaire et le secondaire et il constitue une des premières caractéristiques associées aux pratiques de masculinité. Dans le contexte actuel des écarts de réussite scolaire entre les garçons et les filles, la distanciation scolaire démarque les deux groupes.

Plusieurs garçons n'aiment pas l'école. Mais encore faut-il vérifier si la distanciation scolaire en est la seule raison. La question vaut d'autant plus qu'une minorité d'entre eux — parmi les plus performants — affiche par ailleurs certains indices de proximité scolaire (Bouchard et al., 1997, p. 54–63 et p. 108–116). D'autres données, tirées de l'analyse de leurs interactions avec les filles, montrent que la rivalité entre les sexes constitue un élément supplémentaire d'explication.

LES INTERACTIONS AVEC LES FILLES

La compétition avec les filles

La majorité des garçons du primaire dit ne pas comparer les notes entre eux. Si quelques-uns le font parmi les performants, ce n'est pas pour se mesurer, car comparer ses notes équivaut à braver les autres : « Je dois dire qu'il n'y a personne qui va aller écœurer quelqu'un parce que celui-ci a une note plus basse » (PRA) (Gagnon, 1999, p. 51). Une telle attitude leur attirerait plus de brimades que de félicitations.

Pour ce qui est des garçons non performants, ils déclarent ne pas être intéressés par les notes. Selon eux, seules les filles feraient ce type de comparaisons, ce qui provoquerait des chicanes : « Bien, dans ma classe, les gars ont de moins bonnes notes que les filles et ça s'écœure là-dessus. Mettons que les filles leur demandent leurs notes, c'est là que la chicane commence » (PMF) (Gagnon, 1999, p. 52). Toutefois, la description de cette dynamique est quelque peu différente selon le témoignage de cette élève du primaire :

« Il y en a un à côté de moi qui me demande souvent "Quelle note t'as eue?" Je lui dis ma note, je lui dis que j'ai eu plus fort que lui. Puis je lui dis qu'il a plus fort que moi au soccer parce que sinon il dirait au monde : "Regardez, elle, est bolée, est bolée!" » (Fille, PMF) (Gagnon, 1999, p. 52)

À une certaine forme d'étiquetage découlant de ses bons résultats scolaires, cette fille développe une stratégie compensatoire qui consiste à ménager son compagnon masculin et à le valoriser sur « son propre terrain ».

Le refus de généraliser la bonne performance des filles

Au secondaire, trois groupes de garçons sur quatre refusent d'attribuer une bonne performance aux filles. Ils affirment d'abord que « ça n'a pas de rapport » avec le sexe (Bouchard et al., 1997, p. 105) ou ils donnent en exemple une connaissance ou un ami pour invalider l'affirmation. Le rendement varierait, selon ces groupes, en fonction des intérêts plutôt que du sexe.

Quant au groupe en difficulté scolaire de milieu défavorisé (SDF), il accepte la généralisation à l'effet que les filles sont meilleures. Alors que les autres groupes se servent de l'exemple individuel pour invalider l'affirmation, ces garçons au contraire l'utilisent pour la confirmer. L'argument est à l'effet qu'une fille de leur connaissance a obtenu une note parfaite lors d'un examen en mathématiques. On se défend bien, par contre, d'attribuer aux filles une caractéristique qui aurait pour conséquence d'inférioriser les garçons : « C'est pas à cause qu'elles sont fortes [qu'elles réussissent], c'est parce qu'elles comprennent. Elles comprennent tout de suite » (SDF) (Bouchard et al., 1997, p. 48). L'idée d'inversion des rapports de pouvoir entre les sexes fait réagir.

Cependant, en ce qui a trait à l'hypothèse d'une meilleure performance des garçons en sciences et en mathématiques, ils sont plutôt d'accord avec la généralisation. C'est la position qu'adoptent trois des quatre groupes de garçons rencontrés, le groupe performant de milieu aisé (SRA) faisant exception (Bouchard et al., 1997).

Le refus d'être dépassés par les filles

Que ce soit au primaire ou au secondaire, une large majorité de garçons s'entend sur le fait que les filles s'investissent beaucoup plus sur le plan scolaire, sont plus sérieuses et attentives et semblent aimer l'école. Cependant, l'hypothèse qu'elles pourraient réussir mieux tout en étudiant moins agace les garçons; ils refusent de laisser s'installer une comparaison qui les désavantagerait, remettant en cause leur supériorité : « Les filles sont meilleures parce que les gars se forcent moins » (SDA) (Bouchard et al., 1997, p. 105). Dans un autre groupe (SRF), un garçon utilise un procédé de réduction en avançant que sa soeur doit étudier beaucoup plus que lui pour en arriver à des résultats équivalents (Bouchard et al., 1997, p. 112).

En somme, en ce qui a trait à la compétition à l'école, la constatation que les filles obtiennent de meilleurs résultats fait surgir une même résistance,

et cela chez les garçons des deux niveaux scolaires. Pourquoi les garçons réagissent-ils négativement à des situations qui mettent les filles en valeur? Le fait que la comparaison ne les avantage pas constitue sans doute une raison valable. Mais il faut aussi voir que les filles constituent, à leurs yeux, un groupe socialement considéré comme inférieur.

Les résistances

Très peu de garçons optent pour le qualificatif « facile » dans leur appréciation des relations entre les garçons et les filles, notamment à l'école primaire. En fait, il n'est pas très bien vu d'accepter la compagnie des filles (Gagnon, 1999, p. 82). Le tabou est suffisamment fort pour amener des garçons à entretenir à leur endroit des relations teintées de violence : « Des fois, on s'amuse à les faire tomber, on les agace » (PRF) (Bouchard et al., 2000, p. 65).

Au secondaire, les groupes sont partagés. Pour la moitié des garçons, les relations avec les filles sont relativement faciles. L'un des répondants considère qu'il s'agit de « bien se tenir » signifiant par là que devant les filles, il faut éviter l'humour sexiste (Bouchard et al., 1997, p. 115). Les groupes qui estiment les relations difficiles donnent comme exemples de fille difficile à supporter, la féministe :

« X, c'est une pioche, elle est style féministe endurcie. Elle parle de ses amours en classe... Pour elle, tous les gars, c'est des écœurants, des salauds... Oui, c'est tous des écœurants sauf qu'elle a 7 à 8 "chums" par semaine... Si un gars lui fait quelque chose, tous les gars sont comme ça... On s'en fout, c'est une folle ». (SRA) (Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1996, p. 126)

Le groupe en réussite scolaire de milieu défavorisé (SRF) refuse aussi de côtoyer des filles qui revendiquent leurs droits. En fait, ils craignent les femmes « trop » intelligentes de peur qu'elles soient féministes (Bouchard et al., 1997, p. 61).

Le processus d'infériorisation apparaît dès l'école primaire. Les garçons apprennent à considérer que le groupe féminin est différent, ce qui revient à dire que le groupe masculin constitue la norme.

LA DIFFÉRENCIATION DE SEXE

Les hommes sont... ?

Les garçons du primaire parviennent très difficilement à décrire ce qui caractérise les hommes. Pour l'un d'entre eux, la distinction est évidente : « Juste en regardant on le sait. Les hommes ont les cheveux courts. Les

femmes font plus de travail à la maison » (PRF) (Bouchard et al., 2000, p. 84). Au secondaire, la difficulté à décrire ce que sont les hommes perdure dans tous les groupes. Les garçons répondent qu'ils ne le savent pas ou qu'ils n'y ont jamais pensé (Bouchard et al., 1997, p. 61). Ils s'excusent d'ailleurs de leur difficulté à répondre en faisant un lien insolite : « Bien là, on est pas des tapettes » (SRA) (Bouchard et al., 1997, p. 106 et p. 115).

De la dynamique de groupe émerge cependant, ici et là, un certain nombre de caractéristiques : l'allure virile, la fidélité, la responsabilité et la capacité d'aimer. Les garçons en réussite scolaire de milieu aisé critiquent le modèle masculin du « macho », bien qu'ils avouent le jouer à l'occasion. Ils recherchent en fait un certain équilibre entre différents types de masculinité présentés socialement : « [l'homme idéal], il ne faut pas qu'il soit ni "macho" ni un homme rose, comme on dit. Quand tu es entre les deux, je pense que c'est ça qui est correct » (SRA) (Bouchard et al., 1997, p. 114). Aucun consensus ne transparait toutefois quand il s'agit de définir la femme idéale. Il semble que ce soit surtout dans le pouvoir de définition des femmes que se construit l'identité masculine.

Les femmes sont différentes : l'objectivation sexuelle

En ce qui concerne les caractéristiques des femmes, les garçons hésitent peu. Contrairement à l'école primaire où ils réfèrent surtout à l'univers familial; au secondaire, ils ont recours à l'objectivation sexuelle des femmes. Un nombre limité de caractéristiques fait surface dans tous les groupes pour décrire la femme idéale. L'apparence physique vient en tout premier lieu, comme dans cet extrait d'entrevue : « Moi, c'est une belle femme, assez bâtie [montre les seins]. De belles formes. Pas des choses qui pendent jusqu'aux genoux. Au moins qui se tiennent » (SDF) (Bouchard et al., 1997, p. 49).

La dynamique de groupe amène à réfléchir sur l'opposition, construite dans le discours dominant, entre beauté et intelligence. Dans tous les groupes, les garçons reprennent sous une forme ou une autre cette préoccupation. Ainsi, cette bribe de discussion : « Une fille qui est belle, mais pas trop tarte non plus [Rire de tout le groupe]. C'est la mentalité qui compte. Elle a bien beau être belle, mais si elle est épaisse [la phrase est laissée en suspens] » (SRA) (Bouchard et al., 1997, p. 114).

Les garçons axent leur définition des femmes sur la sexualité. Les garçons en difficulté scolaire de milieu défavorisé, quant à eux, y ajoutent des pratiques dévalorisantes : « ça c'est la déesse. On l'appelle la déesse parce que l'année passée, elle s'est fait sauter dans une toilette . . . Si tu veux te faire faire quelque chose par elle, il faut que tu prennes un rendez-vous » (SDF) (Bouchard et al., 1997, p. 39).

Dans les trois autres groupes, on cherche à expliquer qu'il y a une marge entre le discours des garçons et la réalité : « [La virilité], c'est plus une réputation [à soutenir] » précise-t-on (SDA) (Bouchard et al., 1997, p. 105). D'autres, tout comme les jeunes du primaire, revendiquent d'autres modes de relations avec les filles : « Ça dépend du monde. Il y a des gars pour qui [une fille] c'est juste "la tuyauterie," il y en a d'autres, c'est comme les filles, des relations normales » (SRA) (Bouchard et al., 1997, p. 114). Mais si la définition des « autres » — et par conséquent la définition de soi — passe par la sexualité, quelle conception ont les garçons des pratiques homosexuelles masculines?

Les homosexuels sont-ils des hommes?

Au primaire, de façon large, les garçons ne croient pas que des pratiques homosexuelles changent quoi que ce soit à la masculinité (Bouchard et al., 2000, p. 93–97 et p. 147–148). Au secondaire, par contre, il en va tout autrement. Dans l'enquête par questionnaire, 54 % des répondants (contre 20 % des filles) considèrent que les gais ne sont pas de vrais hommes (Bouchard et St-Amant, 1996, p. 187). Trois groupes sur quatre dans l'enquête par entrevue de groupes (*focus group*) (Bouchard et al., 1997) — excluant le groupe SDA — témoignent de leur hétérosexisme. Les arguments sont de trois ordres : (1) ils ont le droit d'être homosexuels si on ne les voit pas (« pas trop publiquement »); (2) ils ont le droit d'être homosexuels, mais surtout qu'ils ne s'adressent pas à nous (« tant qu'il essaye pas de me violer »); (3) ils ont un côté efféminé qui est offusquant (« quand tu vois un homme charpenté qui va s'acheter des petites "bobettes" roses ») (Bouchard et al., 1997, p. 62 et p. 115).

Les propos cités condensent la pensée d'une majorité de garçons en réussite des deux milieux socioéconomiques. Ceux en difficulté de milieu socioéconomique faible ont des positions beaucoup plus tranchées. Non seulement l'hétérosexisme est-il présent, mais dans ce dernier groupe, les propos se doublent d'homophobie. L'un d'eux s'exprime à ce sujet : « Mon cousin est homosexuel. Moi si je virais homosexuel, je me tirerais une balle dans la tête. Mais, c'est son droit à lui, si les femmes l'attirent pas, c'est son droit » (SDF) (Bouchard et al., 1997, p. 50). Certains font preuve de plus d'ouverture par rapport à l'homosexualité (SDA et quelques garçons dans les groupes en réussite de chacun des milieux). Toutefois, en situation de groupe, l'expression d'ouverture manifestée chez les uns provoque rapidement des réticences chez les autres.

LA DIVISION DES TERRITOIRES EN MILIEU SCOLAIRE

L'avantage de la cour de récréation aux garçons

L'enquête de Gagnon (1999) fait apparaître un phénomène de ségrégation sexuelle à l'école primaire en lien étroit avec la dynamique de différenciation : aux garçons, le contrôle de la cour de récréation; aux filles, la course aux succès scolaires. Les filles résistent aux pratiques sexistes des garçons pendant la récréation :

« Quand il y a des filles qui jouent au soccer, ils chialent parce que les filles gardent les buts, puis qu'elles se font rentrer des buts. Puis les gars sont "machos" parce que les gars, c'est les plus forts, les "plus bons", puis aussi parce qu'ils nous poussent par terre . . . On dirait que les gars pensent qu'ils sont plus importants que nous autres . . . Ils pensent qu'ils sont les petits "boss" de la terre ». (Fille, PMF) (Gagnon, 1999, p. 65–66)

Quant à la participation des filles aux activités sportives pendant la récréation, elle est réduite. Ce garçon du primaire explique le processus d'exclusion : « Les gars sont impressionnés parce qu'une fille qui joue au soccer, on ne voit pas ça souvent . . . C'est important qu'une fille soit bonne au soccer. Celles qui ne sont pas bonnes ne jouent pas parce qu'elles se font écœurer » (PMF) (Gagnon, 1999, p. 66).

Les garçons reconnaissent leur implication dans le démarrage des hostilités. Ils disent souvent qu'ils « écœurent les filles ». Ce terme est du reste très présent tout au long des entrevues, révélant une constante dans les pratiques masculines au primaire.

Les garçons forment des bandes. Selon les jeunes, il s'agit là d'un intérêt proprement masculin : « Ils font des coups et ils ont un mauvais langage . . . Ce sont juste des gars . . . Ils se tiennent ensemble pour être plus forts » (PRF) (Bouchard et al., 2000, p. 81). L'identification à la bande est étroitement associée à l'exercice de la force physique (Bouchard et al., 2000, p. 71). Des conflits entre garçons et filles s'ensuivent. Les filles font état de violence verbale et de bousculades et plusieurs d'entre elles dénoncent les menaces qui leur sont faites.

Les filles offrent à leur tour des résistances aux pratiques sexistes des garçons. Elles leur reprochent de ne penser qu'au « sexe » et de ne pas respecter l'intimité des relations amoureuses ou sexuelles. Ceux-ci s'en servent plutôt pour épater leurs pairs : « Il ne faut pas qu'ils perdent leur apparence de "machos" » dit l'une d'elles (Fille, SRF) (Bouchard et al.,

1997, p. 115). De là, il n'y qu'un pas, vite franchi, vers le harcèlement par les garçons, surtout en milieu défavorisé.

Les filles, particulièrement celles en réussite scolaire, expliquent le double standard qui s'applique aux relations entre les sexes : « Les garçons ont plus tendance à s'en vanter mais les filles gardent plus ça secret . . . C'est bien vu [pour un garçon de multiplier les conquêtes], mais une fille qui couraille, c'est une putain » (Fille, SRA) (Bouchard et al., 1997, p. 114). Les filles en difficulté de milieu défavorisé rapportent aussi des expériences dévalorisantes qui montrent que l'extérieur de la classe est dominé par les garçons. Si une fille passe toute seule devant un groupe de garçons, « soit qu'ils vont la traiter de toutes sortes de noms, soit ils vont dire : Aïe, as-tu vu le cul toi? » (Fille, SDF) (Bouchard et al., 1997, p. 115).

La dynamique garçons et filles sur le terrain de la classe

Dès le primaire, les filles décodent les pratiques liées à la socialisation par les pairs. Se faire avertir par l'enseignant ou l'enseignante, hériter d'une copie ou se faire expulser ne réjouit pas vraiment les garçons, mais ils y gagnent la reconnaissance des autres. Plus ils perturbent la classe, plus ils font rire, plus leur popularité augmente (Gagnon, 1999, p. 79).

Les garçons reprochent aux filles de se penser meilleures et plus intelligentes qu'eux. Voici la réaction de l'un d'eux : « Il y a tellement de filles que j'haïs parce qu'elles se pensent tellement intelligentes » (PMF) (Gagnon, 1999, p. 90). De plus, en milieu socioéconomique faible, les filles du primaire sont très réticentes à travailler en équipe avec des garçons. Les raisons invoquées ont trait au rendement scolaire et au comportement (Gagnon, 1999, p. 68).

Les garçons exclus : des alliances avec les filles

Suivant l'enquête de Gagnon (1999), les garçons rejetés par les autres garçons sont harcelés psychologiquement, parfois physiquement : « les gars m'écœurent tout le temps parce que je suis gros, tandis que les filles m'écœurent pas. Elles acceptent ma différence » (PMF) (Gagnon, 1999, p. 74). Un autre explique son exclusion par son refus de participer à la violence des autres garçons : « Ils me trouvent con. Je me tiens avec les filles parce que je ne suis pas violent. Les gars le sont toujours beaucoup » (PRA) (Gagnon, 1999, p. 29). Enfin, la réflexion d'une jeune fille nous renseigne sur l'impact négatif, chez certains garçons, de bons résultats scolaires : « il y en a d'autres qui ont plutôt de bonnes notes et eux ne dérangent pas du tout. On dirait qu'ils ne sont pas là. Presque personne leur parle, sauf les filles » (Fille, PMF) (Gagnon, 1999, p. 81).

Si les garçons tentent d'exclure les filles des activités sportives, certains parmi eux sont rejetés de la même façon. Ainsi, ceux qui n'aiment pas le sport ou qui ne s'y distinguent pas seront exclus parce qu'ils ne correspondent pas aux critères de la performance physique. Et puisque ces garçons rejetés n'ont que des amies, ils seront traités par les autres de « fifis », de « tapettes » et d'« homos » (Gagnon, 1999, p. 85 et 88). L'hétérosexisme refait surface. Comme on l'a déjà vu en ce qui a trait à l'école secondaire, le rejet des garçons qui ne correspondent pas aux normes généralement reçues de la masculinité se transforme en homophobie.

CONCLUSION

Ce bref tour d'horizon de l'univers de jeunes garçons québécois montre à quel point ce qu'il est convenu d'appeler le milieu scolaire peut être considéré tout autant comme un milieu social qui, au-delà de la transmission de certains savoirs institutionnels, participe à la construction des identités de sexe. En soi, ce constat n'est pas nouveau. Les Mahony (1985), Evans (1988) ou Thorne (1994), pour ne nommer que celles-là, ont contribué à faire connaître divers aspects de la socialisation scolaire. Ces études n'ont cependant accordé que peu de place à l'incidence de ce processus sur le rendement scolaire lui-même. C'est ainsi que Robert et Tondreau (1997) écrivent que « la façon dont ces filles et ces garçons construisent leur identité se fait en quelque sorte à côté de l'école » (p. 455). On pourrait croire que les pratiques observées se situent en dehors des préoccupations proprement scolaires; qu'elles ne font pas partie intégrante des apprentissages ou des conditions d'apprentissage. Connell (1989) avance plutôt que l'école est une agente de construction de la masculinité; à son avis, c'est le rendement scolaire qui détermine la production par l'école de types de masculinités (p. 292).

Pour notre part, les divers témoignages que nous avons recueillis tendent plutôt à montrer l'inverse, à savoir que c'est le processus de construction scolaire et sociale des identités de sexe qui se répercute sur le rendement scolaire. Nous avons vu que les pratiques de masculinité se comprennent dans une dynamique de distanciation scolaire : les garçons cultivent une vision négative de l'école et tendent à se désinvestir, que ce soit à la maison ou à l'école. Ils évoluent dans le cadre d'une « culture du jeu » où prime l'intérêt pour diverses formes d'activité ludique et sportive. Dans les interactions avec les filles, les garçons ne sont pas sans se comparer au sujet de leurs notes. Ils se refusent à reconnaître aux filles — comme groupe — une meilleure performance scolaire, position qui s'explique par le refus d'être dépassés par des filles, c'est-à-dire par un groupe socialement inférieur. Cette réaction se fonde d'abord sur la

différenciation sociosexuelle. Bien qu'incapables à toutes fins utiles de définir ce qu'ils sont comme garçons ou comme hommes, ils utilisent comme contre-modèles les femmes et les hommes homosexuels; les contre-modèles déterminent ce qu'ils ne sont pas. Cette stratégie de différenciation passe, chez les garçons du secondaire, par l'objectivation sexuelle des femmes. Enfin, la compétition à l'école se matérialise dans des pratiques repérables qui ont pour effet de diviser, sur une base sexuée, l'espace de jeu et l'espace de travail.

Ainsi, le conformisme de certains garçons sur le plan de leurs représentations des identités de sexe les amène, dans la pratique, à reléguer au second plan les attitudes et les comportements associés à la réussite éducative. Pour d'autres garçons, de bons résultats scolaires, le choix de la non-violence ou des performances sportives jugées inadéquates les amènent à contrer l'exclusion qu'ils subissent par des alliances avec les filles.

Au fil des témoignages, il est devenu évident que les pratiques de masculinité varient suivant divers paramètres. Particulièrement, les garçons performants de milieu favorisé se démarquent sur plus d'un point. Ils ont surtout développé leur autonomie par rapport à des normes sociales qui les enferment dans des rôles préfabriqués et les privent de leur plein potentiel. Il s'agit là, sans contredit, d'un objectif à atteindre pour tous les jeunes.

NOTES

1. Les scientifiques de langue anglaise utilisent le terme « *gender* ». Pourtant le vocable de « genre » ne correspond pas à l'esprit de la sociologie féministe de langue française, pour qui la construction sociale de l'identité masculine ou féminine est indissociable du sexe biologique.
2. « "Masculinity" . . . is simultaneously a place in gender relations, the practices through which men and women engage that place in gender, and the effects of these practices in bodily experiences, personality and culture ».
3. Les témoignages des répondants sont identifiés selon l'ordre scolaire (P au primaire, S au secondaire), la performance scolaire (D en difficulté, M pour résultats moyens et R en réussite) et le milieu social (F en milieu socioéconomique faible, A en milieu aisé). Ceux des répondantes sont précédés de la mention « Fille ».

RÉFÉRENCES

- Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles!* Paris : Seuil.
- Bouchard, P. et St-Amant, J. C. (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Les éditions du remue-ménage.

- Bouchard, P. et St-Amant, J. C. (1997, septembre). Pas surprenant qu'elles réussissent mieux! *Nouvelles CEQ* [Centrale de l'enseignement du Québec], 1–4.
- Bouchard, P., St-Amant, J. C., Bouchard, N. et Tondreau, J. (1997). *De l'amour de l'école*. Montréal : Les éditions du remue-ménage.
- Bouchard, P., St-Amant, J. C., Gauvin, M., Quintal, M., Carrier, R. et Gagnon, C. (2000). *Familles, école et milieu populaire*. Sainte-Foy : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Bouchard, P., St-Amant, J. C. et Tondreau, J. (1996). Socialisation sexuée, soumission et résistance chez les garçons et les filles de troisième secondaire au Québec. *Recherches féministes*, 9(1), 105–133.
- Connell, R. W. (1989). Cool guys, swots and wimps : The interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, 15, 291–303.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities: Knowledge, power and social change*. Berkeley : University of California Press.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Evans, T. (1988). *A gender agenda: A sociological study of teachers, parents and pupils in their primary schools*. Sydney : Allen and Unwin.
- Gagnon, C. (1999). *Pour réussir dès le primaire. Filles et garçons face à l'école*. Montréal : Les éditions du remue-ménage.
- Mahony, P. (1985). *School for the boys? Co-education reassessed*. Londres : Hutchinson/The Explorations in Feminism Collective.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Robert, M. et Tondreau, J. (1997). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales. Une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Statistique Canada. (1993). *Après l'école*. Ottawa : Statistique Canada.
- Thorne, B. (1994). *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick, NJ : Rutgers University Press.